

## **Former des étudiants à l'intervention en EPS auprès d'élèves en situation de handicap moteur : apport d'un dispositif audio-visuel de formation**

Lionel Roche (doctorant) & Nathalie Gal-Petitfaux (MCF-HDR)  
Laboratoire ACTé (EA 4281)  
Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, France.

Mots clefs : formation, audio-visuel, médiation, handicap, EPS.

### **Introduction**

En France, la loi du 11 février 2005 (n°2005-102) pour l'égalité des droits et des chances instaure le droit à la scolarisation en milieu ordinaire pour tous (article 2), ainsi que les principes d'accessibilité et de compensation. A travers le principe d'accessibilité (article 19), l'enseignant doit favoriser l'accès aux lieux, mais aussi au savoir pour tous les élèves. L'évolution est ici fondamentale, ce n'est plus l'élève qui doit s'adapter mais l'enseignant qui doit mettre en place des adaptations, marquant ainsi le passage de la notion de handicap à celle de situation de handicap. De plus, le principe de compensation (article 11) induit la mise en œuvre d'adaptations et d'actions différenciées pour réduire la situation de handicap et permettre l'égalité des droits et des chances. Cependant, différents types d'adaptation aux élèves en *situation de handicap moteur* (SHM) peuvent être envisagées, la palette allant de la séparation à l'inclusion. En effet, selon Plaisance, Belmont & Vérillon, (2007), différentes façons d'envisager l'intégration des élèves en Education Physique et Sportive (EPS) peuvent être recensées: a) la séparation : l'élève est perçu comme un élève déficient, il ne possède pas les capacités pour pouvoir s'adapter à un contexte ordinaire, et la présence d'élèves différents peut nuire au bon fonctionnement des classes ordinaires ; b) le mainstreaming : chaque élève doit être éduqué dans l'environnement le plus normal afin que ses besoins éducatifs soient comblés. Il s'agit ici de faire confiance aux capacités d'adaptation des élèves différents ; c) l'intégration normative : l'élève différent est considéré comme ayant un écart par rapport à la norme. Lorsqu'il est intégré dans une classe ordinaire, il est aidé de manière individuelle pour se réinsérer dans cette norme. Plaisance, Belmont & Vérillon parlent alors « d'intégration en goutte d'eau ». Ce type d'intégration reste cependant centré sur les individus et non sur les interactions sociales ; d) l'intégration/inclusion : l'intégration (appelée normative) repose sur une conception individualisante et déficitaire de la différence, liée aux manques du sujet que l'on tente de compenser. Afin de répondre aux exigences du référentiel de compétences professionnelles<sup>1</sup> et de prendre en compte la réforme de la mastérisation<sup>2</sup>, une refonte des parcours de formation et la mise en place de dispositifs de formation innovants ont été nécessaires à compter de la rentrée 2010 afin de répondre à cette nouvelle injonction officielle. Parmi les dispositifs de formation, certains cherchent à amener les formés à réfléchir sur les adaptations pertinentes à mettre en place pour compenser un handicap comme par exemple les typologies d'aides (Gombert & al., 2008) ou encore les variables à manipuler (Meynaud, 2007) pour adapter l'enseignement de l'EPS. Ces compétences, qui antérieurement étaient attendues chez des enseignants spécialisés, font désormais partie intégrante des

---

<sup>1</sup> JORF n°0164 du 18 juillet 2010, arrêté du 12 mai 2010 portant sur la définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

<sup>2</sup> A compter de la rentrée 2010, le recrutement des enseignants au niveau master est mis en place, ainsi qu'un adossement de la formation à la recherche.

compétences professionnelles attendues chez tous les professeurs des écoles (PE). Prendre en compte les élèves en SHM dans le quotidien de la classe est une des nouvelles missions assignées aux PE, notamment par à travers des dispositifs de formation. Le dispositif est « entendu comme la mise en place d'organisations de moyens susceptibles de susciter l'activité des sujets en référence à des objectifs affichés » (Barbier, 2009, p.229). Il peut être envisagé sous deux angles (Delarue-Breton, 2011) : a) comme un ensemble de ressources ou dispositions matérielles au sens large (temps, individus, objets) organisées par l'homme pour permettre une formation, b) comme l'acte même de « disposer ». C'est à travers l'appropriation du dispositif que les formés vont pouvoir développer la capacité à intervenir avec des élèves en SHM. L'objectif du dispositif étudié était double. Premièrement, il s'agit de sensibiliser les formés au fait que « le handicap ne vient plus uniquement que de la personne, mais surtout du contexte dans lequel il agit et interagit, c'est-à-dire son environnement » (Hernandez, 2007). Deuxièmement, il s'agit d'envisager le développement de gestes professionnels, que nous définissons comme un ensemble d'actions, de postures et d'opérations mentales, afin de réaliser une tâche. De plus, selon le référentiel de compétences professionnelles à acquérir (arrêté du 12/05/2010), les formations se doivent de préparer des enseignants capables « *d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues* ».

L'étude s'inscrit dans le cadre théorique de l'anthropologie cognitive. Elle est conduite selon l'hypothèse de l'action située (Suchman, 1987) et de la cognition située (Hutchins, 1995 ; Norman, 1993). L'approche anthropologique consiste à prendre en compte simultanément les dimensions comportementales, perceptives, cognitives, affectives, culturelles et sociales constitutives de l'activité d'un acteur engagé dans une situation sociale, ici de formation (Theureau, 2006). Trois postulats théoriques orientent notre approche située de l'activité (Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron & Adé, 2010): a) l'action humaine est envisagée comme située, c'est-à-dire inscrite dans un environnement particulier du point de vue de ses caractéristiques humaines, spatiales et matérielles, b) l'action possède des propriétés d'auto-organisation liées au couplage structurel entre l'acteur et la situation (Varela, 1989) : selon ce principe de couplage, c'est l'acteur qui se construit son monde propre perçu subjectivement en fonction de la manière dont il vit la situation dans laquelle il est engagé, et c) la situation se caractérise par des propriétés spatiales, matérielles, temporelles et humaines jouant le rôle d'« artefact » (Norman, 1993). Ces propriétés sont « porteuses » de ressources pour agir ; elles possèdent un rôle structurant de l'activité des individus. Grâce à sa « représentation de surface », l'artefact facilite certaines opérations de computation (attention, raisonnement, mémoire), allège la charge mentale, aide à explorer l'environnement et amplifie de ce fait les ressources pour l'action. Ainsi, l'artefact trouve son sens dans la fonction qui lui est assignée, dans notre cas faciliter la formation à l'intervention en EPS avec des élèves en SHM. Cependant, les étudiants à travers l'usage qu'ils font de l'artefact (du dispositif), s'approprient ce dernier qui du statut d'objet passe à celui d'instrument. L'instrument n'existe que du point de vue de l'action et de l'usage qu'en font les acteurs. Il est conçu comme intermédiaire entre l'acteur et l'artefact : l'usage de l'objet fait émerger des « genèses instrumentales » (Rabardel, 1995) qui spécifient des processus d'appropriation des objets par les utilisateurs conduisant à des transformations de l'objet et de l'action des acteurs. Ainsi, dans l'approche anthropologique qui est la notre et au regard des postulats théoriques énoncés, l'activité d'un sujet ne peut être envisagée en dehors de la situation dans laquelle elle s'inscrit. La démarche anthropologique s'intéresse à la façon dont les propriétés artefactuelles de la situation participent à la structuration de l'activité des sujets dans le cadre de situations sociales comme les situations de formation où sont mis en oeuvre des dispositifs sociaux,

spatiaux et matériels particuliers. Dans la situation de formation que nous étudions présentement, le dispositif est constitué de documents audio-visuels qui seront détaillés par la suite. Aussi, l'objet de notre analyse se centrera donc sur les différents types de médiations (Folcher & Rabardel, 2004 ; Rabardel & Samurçay, 2001) développées par les étudiants lors de leur confrontation à l'outil audio-visuel. Nous nous intéresserons donc aux apprentissages réalisés.

Notre étude (menée dans le cadre d'une première année de doctorat) portera sur un dispositif de formation, recourant à la vidéoscopie, visant à former à l'intervention en EPS avec des élèves en SHM. Ce dispositif sera envisagé comme un outil pouvant permettre a) de préparer ces étudiants à mettre en œuvre « des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires » (Grimaud & Saujat 2011), dans le cadre de leurs interventions dans l'enseignement de l'EPS, b) d'envisager un développement professionnel et c) de développer des formes de réflexivité.

## **Méthodologie**

L'étude a été réalisée auprès de deux étudiants (E1 et E2) inscrits dans un master formant aux Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF). Ils faisaient partie d'un groupe comptant vingt-cinq étudiants de master 2 en situation de travaux dirigés (TD) dans le cadre d'une unité d'enseignement (UE) dont l'intitulé était « Les élèves à besoins éducatifs particuliers ». Cette UE s'articulait autour de quatre cours magistraux de deux heures et de huit TD de deux heures. Deux types de données ont été recueillies, à partir : a) d'un suivi ethnographique de l'activité des étudiants en situation d'analyse de pratique, confrontés à deux enregistrements audiovisuels d'épisodes de classe et b) d'entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2009) afin de rendre compte de la façon dont E1 et E2 agissent dans la situation de formation et s'approprient le dispositif. Lors des entretiens d'auto-confrontation, E1 et E2 étaient invités à évoquer leur expérience vécue, c'est-à-dire les significations qu'ils construisaient par l'utilisation de l'artefact. Les entretiens visaient à les confronter aux traces audio-visuelles de leur activité en situation de formation en décrivant leurs préoccupations (« Qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment là ? »), leurs perceptions (« A quoi fais-tu attention ? Qu'est-ce que tu remarques ? »), les émotions qu'ils ressentaient (« Que suscite cet épisode chez toi ? Quel ressenti as-tu ? ») et des interprétations (« Qu'évoque ce passage de la vidéo pour toi ? A quoi tu penses à ce moment là ? »). Dans la situation de formation étudiée, le formateur utilisait divers supports. Tout d'abord, des supports papiers de deux types : articles de recherches (Gombert & al., 2008, sur les typologies de gestes professionnels) et des articles professionnels (Meynaud, 2007, sur les variables permettant d'adapter les situations en EPS ; Garel, 2003, sur l'adaptation pour les activités de rouler avec des élèves en fauteuil). Et ensuite, des supports numériques. Ces derniers correspondaient à deux enregistrements audio-visuels de leçons d'EPS dans l'activité danse avec des élèves en SHM. La première vidéo (V1) présentait une élève de terminale en fauteuil électrique réalisant une chorégraphie individuelle dans le cadre d'un dispositif d'aide individualisée où elle a pu bénéficier de huit leçons d'EPS au cours desquelles elle était seule avec l'enseignante (Figure 1). Cette vidéo est intitulée « CCF BAC EPS 2009, Epreuve adaptée danse, Lycée Condorcet 94210 La Varenne St Hilaire » disponible en ligne sur le site

de l'académie de Créteil<sup>3</sup>. Elle présentait une démarche d'adaptation réalisée par une enseignante expérimentée mais non spécialiste de l'activité danse.

**Figure 1 : Chorégraphie individuelle en danse lors de la leçon d'EPS**



La seconde vidéo (V2) présentait un élève de terminale en fauteuil électrique réalisant une chorégraphie collective lors de l'épreuve d'EPS du baccalauréat, l'élève faisant partie intégrante d'un groupe de cinq élèves (Figure 2). La vidéo présentait la situation d'évaluation certificative réalisée lors de la dernière leçon du cycle, ce dernier ayant été mené par un enseignant expérimenté mais non spécialiste de l'activité danse.

**Figure 2 : Chorégraphie collective en danse lors de la leçon d'EPS**



Le TD, d'une durée de deux heures et au cours duquel a été menée l'étude, se composait de quatre temps : a) un temps de visionnage de V1 (adaptation de la danse à une élève en fauteuil lors d'une chorégraphie individuelle), b) un temps d'échanges formés/formés, et/ou formés/formateur, et de commentaires sur V1, c) un temps de visionnage de V2 (adaptation de la danse à un élève en fauteuil lors d'une chorégraphie collective), d) un temps d'échanges formés/formés, et/ou formés/formateur, et de commentaires à propos de V2. L'objectif du formateur lors de cette situation de formation était de sensibiliser les étudiants aux adaptations possibles de la pratique de l'EPS à des fins d'intervention.

<sup>3</sup> Disponible à l'adresse suivante : <http://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article386>, consulté le 10/04/2011

## Résultats

Deux types d'appropriation du dispositif de formation ont pu être mis à jour : a) une médiation pragmatique et b) une médiation réflexive (Folcher & Rabardel, 2004 ; Rabardel & Samurçay, 2001). Ces médiations émergent de l'organisation spatiale (positionnement spatial du formateur et des formés) et temporelle du dispositif de formation (chronique des activités afférentes à la situation de formation : présentation de la vidéo, visionnage et retour sur celle-ci, enchaînement V1/V2) induisant des interactions collectives.

Tout d'abord, les étudiants s'approprient le dispositif d'une façon telle que celui-ci joue un rôle de médiation pragmatique. Ils mettent en projection de nouvelles actions conduisant à la transformation de leur action passée lors de l'intervention en classe. Les étudiants élaborent des « possibles » afin d'envisager leur intervention en classe ou de faire évoluer celle-ci. L'interaction vidéo-collectif d'étudiants suscite deux types d'activités chez eux qui nous permettent d'envisager celle-ci comme une médiation pragmatique. Premièrement, l'interaction avec la vidéo fait émerger une activité projective permettant d'envisager des choix d'adaptation pour enseigner dans le futur. La vidéo favorise une « expérience fictionnelle » (Ria, 2011), un « faire comme si », tolérant l'erreur et permettant de faire un « pas de côté et une distanciation nécessaire pour apprendre ». L'extrait d'entretien d'auto-confrontation avec E1 illustre cette idée : *« On voit avec la gouttière et avec une autre personne qui guide, là on voit qu'il existe beaucoup d'autres adaptations, que ce soit matérielles ou humaines [...] ça fait réfléchir pour la suite »*. Deuxièmement, l'interaction vidéo-collectif d'étudiants favorise aussi une activité émotionnelle. A travers les échanges entre étudiants et l'interaction avec l'outil audio-visuel, les étudiants arrivent à évoquer des situations professionnelles qu'ils redoutent, face auxquelles ils se sentent démunis. Ainsi, une certaine « déculpabilisation » s'élabore permettant la déconstruction d'un « a-priori » sur leur incapacité à enseigner de la danse à des élèves en SHM, comme l'illustre l'extrait d'auto-confrontation suivant : *« Non là c'est vrai que...je n'avais jamais vraiment pensé à la danse pour une élève en fauteuil... [...] Là ça m'a sensibilisé parce que je pensais que c'était peut être pas possible, j'en avais jamais vu donc [...] ça me montre que c'est possible, c'est plutôt rassurant »*). Le dispositif ouvre pour les étudiants, des possibilités de mise en perspective de gestes professionnels concernant la mise en place d'une démarche d'enseignement avec des élèves en SHM : types d'adaptations, organisation de l'enseignement, compétences attendues, organisation de l'espace et formes de groupement.

Le second résultat qui a été dégagé montre que le dispositif assure une médiation réflexive entre les étudiants et le dispositif. Le dispositif aide les étudiants à conceptualiser leur pratique et à construire leur identité d'enseignant, en orientant leur réflexion vers eux-mêmes, vers leur action. Il permet, en se référant à Schön (1983), de cadrer un problème (« problem setting ») professionnel et de résoudre ce problème (« problem solving »). Ces deux phases du processus de réflexivité, cadrage et résolution du problème, mettent en relief la capacité des professionnels à repérer et à définir les problèmes de la pratique en vue de les résoudre. De plus, « la façon de poser le problème, de le construire aura une influence déterminante sur la façon de la résoudre. Comment le professionnel réagit dans telle ou telle situation dépend de ce qu'il voit, c'est-à-dire du problème pratique qu'il repère et construit » (Legault, 2004). A travers, l'interaction avec le dispositif, les étudiants ont pu cadrer, construire le dilemme professionnel relatif à la problématique intégration normative/inclusion. En effet, l'agencement de V1 et de V2 dans le dispositif a amené les étudiants à s'interroger lors des interactions post-visionnage sur le bien fondé de baser leur démarche d'enseignement sur une intégration normative (intégrer en classe ordinaire avec aide individualisée pour se réduire un

écart par rapport à la norme) ou sur une démarche intégrative (conception individualisante dans laquelle on tente de compenser certaines déficiences, la différence étant envisagée comme une richesse). A l'issue du TD, les étudiants suite aux interactions ont retenu le choix d'une démarche intégrative, choix qui a émergé des échanges de points de vue et d'expériences des uns et des autres suite au visionnage des documents audio-visuels. Ils ont développé leur réflexion selon deux orientations de la pratique réflexive développée par Van Manen (1977) : d'un côté, une orientation pratique davantage basée sur l'action même de l'enseignant et les moyens plus personnels qu'il se donne et qui s'actualisent dans son intervention ; d'un autre côté, une orientation critique, axée sur les finalités et selon laquelle l'enseignant adopte une perspective critique face aux situations et analyse ces situations à partir des finalités qu'il se donne. Ainsi, le dispositif aide les étudiants à construire leur identité d'enseignant dans la classe à travers l'apparition d'un dilemme autour des questions d'inclusion/intégration relatif aux finalités qu'il se fixe (orientation critique). Ils sont ainsi amenés à envisager des gestes professionnels à adopter pour y répondre (orientation pratique). Ce résultat est illustré par l'extrait d'entretien suivant réalisé avec E2 : *« Cette vidéo (V2) me gêne, le fait d'avoir l'élève en fauteuil au centre de la chorégraphie ça stigmatise un peu, c'est un peu « Regardez, on intègre l'élève en fauteuil ». ...Je ne sais pas si je ferai comme dans la V1, mais le fait de voir l'élève au centre de la chorégraphie, ça m'interpelle sur comment l'intégrer...le faire travailler avec les autres »*. L'émergence de ce dilemme est apparue à l'issue des interactions formés/formés/dispositif suite au visionnage de V2. Cette « tension » s'est construite lors de la phase post-visionnage, notamment grâce à l'organisation spatiale (disposition en « U » des étudiants) et temporelle du dispositif (enchaînement V1-V2).

## Discussion

Cette étude a pu montrer l'intérêt d'un dispositif intégrant l'outil vidéo comme instrument de développement professionnel, afin de former des étudiants à l'intervention en EPS avec des élèves en SHM. Les épisodes vidéos proposés dans le cadre du dispositif utilisé aident les formés sur différents plans. Premièrement, elles aident à se projeter dans une situation d'enseignement (vécue ou fictive) pour envisager l'adoption de gestes professionnels avec des élèves en SHM. La situation de formation permet aux étudiants de réaliser des choix en termes de types d'adaptations, d'organisation de l'enseignement, de compétences attendues, d'organisation de l'espace et de formes de groupement. Cela afin de prendre en compte les déficiences de l'élève et d'adapter la situation à ses capacités. Deuxièmement, le dispositif aide les étudiants à interroger leur posture professionnelle avec les élèves en SHM. Ils sont amenés à se positionner selon une logique d'intégration ou d'inclusion afin de viser des apprentissages chez les élèves en SHM : soit spécifiques au vue de leur déficience, soit identiques à ceux visés chez les élèves valides. Troisièmement, à travers les interactions permises par le dispositif, les étudiants découvrent des adaptations « possibles », mises en œuvre dans le contexte réel d'une classe accueillant un élève en SHM. Cette situation permet un aller/retour entre une pratique réelle non vécue et une pratique réelle projetée afin d'anticiper une démarche d'enseignement qui pourrait être mise en place dans ce cas là. Quatrièmement, dans le cadre du dispositif audio-visuel de formation, les étudiants, sont amenés à développer des « gestes [professionnels] ordinaires dans des situations extraordinaires » (Grimaud & Saujat, 2011), afin de prendre en compte la spécificité ces élèves dans le quotidien de la classe. L'étude montre finalement que la virtualité peut préparer à la réalité de classe (Gaudin & Chaliès, 2011), tout en restant conscient que « finalement,

l'observation à distance ou en immersion au sein des situations professionnelles ne remplace aucunement l'expérience réelle mais la prépare » (Ria, Serres & Leblanc, 2010).

## Références

- André, Amael & Carpentier, Christophe, « Intégrer oui, mais sans exclure ! », *revue EPS* n°343, 2010.
- Barbier, Jean-Marie, « Les dispositifs de formation: diversités et cohérences – outils d'approche », in *Encyclopédie de la formation*, sous la direction de Barbier, Jean-Marie, Bourgeois, Etienne, Chapelle, Gaëtan., Ruano-Borbalan, Jean-Claude, Paris, PUF, 2009.
- Delarue-Breton, Catherine, « Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école », *Recherches en Education, Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques*, 2011.
- Folcher, Vivianne & Rabardel, Pierre, « Hommes-Artefacts-Activités : perspective instrumentale », in *L'ergonomie*, sous la direction de Pierre Falzon, Paris, PUF, 2004.
- Gal-Petitfaux, Nathalie, Durand, Marc, « L'enseignement de l'Education physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive », *STAPS*, n°55, 2001.
- Gal-Petitfaux, Nathalie, Sève, Carole, Cizeron, Marc, & Adé, David, « Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive » In M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (Eds), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, Paris : Editions Revue EP.S., 2010.
- Garel, Jean-Pierre, « Adapter ses déplacements à différents types d'environnement », *Revue EPS1*, n°113, 2003.
- Gaudin, Cyrille & Chaliés, Sébastien, « L'usage de l'outil vidéo dans la formation des enseignants novices par l'observation : circonstances dans lesquelles la virtualité permet de se préparer à la réalité », communion présentée au 14ème colloque de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives (ACAPS), Rennes, France, 2011. Récupéré du site <http://www.congresacaps.org/images/stories/Publications/gaudin-a.pdf>.
- Gombert, Anne, Sylviane Feuilladiou, Pierre-Yves Gilles & Jean-Yves Roussey, « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège: lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°164, 2008.
- Grimaud, Frédéric & Saujat, Frédéric, « Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire », *Travail et formation en éducation*, numéro thématique L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap : Quel(s) changements(s) de pratiques pédagogiques et d'identité professionnelle chez les enseignants ?, 2011.
- Hernandez, Xavier, « Le chair-ball du projet à l'innovation », *Revue EP.S*, n°323, 2007.
- Hutchins, Edwin, *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- Legault, Jean-Pierre, *Former des enseignants réflexifs*, Outremont, Editions Logiques, 2004.
- Meynaud, Frédéric, « Vers une éducation physique et sportive inclusive », *Reliance*, n°24, 2007.
- Norman, Donald, « Les artefacts cognitifs », *Raisons Pratiques*, n°4, 1993.

- Plaisance, Eric. (2009). *Autrement capables : Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Ed. Autrement, 2009.
- Plaisance, Eric, Belmont, Brigitte & Vérillon, Aliette, « Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, 2007.
- Rabardel, Pierre, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Ed. Armand Colin, 1995.
- Rabardel Pierre. & Samurçay Renan, « From Artifact to Instrument-Mediated Learning », In *Proceedings of International symposium on New challenges to research on Learning*, Helsinki, March 21-23, 2001.
- Ria, Luc, Serres, Guillaume & Leblanc, Serge, « De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires », *revue Suisse des Sciences de l'Education*, t. 32, vol.n°1, 2010.
- Ria, Luc, « De l'observation à distance à l'observation in situ : étude des effets d'un dispositif innovant sur la professionnalisation des enseignants du second degré », in Karsenti, Thierry, Garry, Raymond-Philippe., N'Goy-Fiama, Balthazar & Baudot, Fabienne, *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*, Montréal, Ed. AUF/RIFEFF, 2011.
- Schön, Donald, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- Suchman, Lucy, *Plans and situated actions: the problem of human- machine communication*, Cambridge, CUP, 1987.
- Theureau, Jacques, *Le cours d'action. Méthode développée*, Toulouse, Ed. Octarés, 2006.
- Theureau, Jacques, *Le cours d'action. Méthode développée*, Toulouse, Ed. Octarés, 2009.
- Van Manen, Max, « Linking ways of knowing with ways of being practical », *Curriculum Inquiry*, vol.6, n°3, 1977.
- Varela, Francisco, *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*, Ed du Seuil, Paris, 1989.